

「介護等体験」の主体的位置づけの問題

— 学校カリキュラムにおける《Common》《Universal》《Care》に関わって —

A Study on the Problematique of “Nursing Care Experiences”

in Teacher Education Curriculum

-Concerning on 《Common》《Universal》and 《Care》in School Curriculum-

福 伊 智

Satoshi FUKUI

キーワード：介護等体験・教育課程・教師教育・教育方法・教育基礎論

はじめに—問題の所在—

「小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与に係る教育職員免許法の特例に関する法律（1997年6月18日法律90号）」（以下、介護等体験特例法）が議員立法として成立し、小学校及び中学校教員免許状取得に当たって、「介護等体験」が必須の要件になって久しい。しかし、教員免許法に明確に位置づけられないまま、同時に免許取得の必須要件であるという曖昧な状況は、二十年近く経過した今日も変わらない。その間制度上の問題や実施上の問題など多くの課題が指摘されてきた。その事態はまさに、「介護等体験そのものに『主体性』が存在していない」¹⁾という指摘に集約されよう。

小川(2009)は、「介護等体験」に対する大学・学部の主体性を示すものとしてその単位化に着目し、国立大学教員養成大学・学部（52校）を対象に実態を調査している²⁾。それによると、「介護等体験」およびその事前・事後指導の一部でも単位化している大学は全体のおよそ4割（41.3%）であり、なかには特別支援学校における介護等体験のみ教育実習の一部として単位化するなどの様々な形態が見られる。また、9割を超える大学で事前指導が行われていることも明らかにされているが、その内容は主として、体験先の学校や施設についての概要説明や講話と、体験に臨む態度やマナー、心構えについての指導といったものであることが様々な大学による報告から推定される³⁾。なお、事後指導を実施している大学は先の調査によれば、3割に満たない⁴⁾。これらをみると、介護等体験について、何をどのように指導していくかという課題は、各大学における試行錯誤は散見されるものの、未だ十分には取り組まれていないという印象を拭えない。それはひとえに、「介護等体験」を教員養成課程のなかにどう位置づけるかという根本問題に起因している。

「介護等体験特例法」はその第1条で、「個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めることの重要性にかんがみ、教員としての資質の向上を図り、義務教育の一層の充実を期する」ことをその趣旨として謳っている。そこからは、「個人の尊厳及び社会連帯の理念に関する認識を深めること」が介護等体験実施の趣旨であることがわかる。しかしそれが「教員としての資質の向上」や「義務教育の一層の充実」にどのようにつながるかはわからない⁵⁾。また、「介護等体験特例法」の提案理由では、「人の痛みを理解し、人間一人ひとりが違った能力や個性を有しているという事実を目を開かせること」や「高齢者や障害者に対する介護等の体験を自らの原体験としても」つことの意味が述べられた⁶⁾。しかしその内実の曖昧さは否めない。それを教師の専門性にどう位置づけ、何をどう養成していけばよいのだろうか。

本研究は、「介護等体験」を教員養成課程の中にどう位置づけるかという問題について、学びの

デザイナーとしての教師という視点から、学校カリキュラムの原理的問題に即して検討する。殊にこの世紀を跨ぐ二十年には、学校カリキュラムとそのデザイナーである教師の役割に大きな変革が求められてきた。その変革を《Common》《Universal》《Care》という三つのキーワードからトレースし、その文脈の中に「介護等体験」を位置づけてみたい。それにより、「介護等体験」が置かれている問題状況がより明らかになるとともに、課題の所在を明示できるものと考えている。

1 福祉教育と介護等体験

学校で共通に教えられるべき（あるいは学ばれるべき）ものは何か。その在り方を模索し、共通（Common）カリキュラムを志向する。それはまさに、第二次大戦後の世界の学校改革における一大テーマであった。時に国民統合のツールとして、時に確保されるよう望まれる学力の内実として、そして保障されるべき基本的人権として。そもそも義務教育学校においては、欠くことのできない課題意識である。

しかし、「人格の完成」と「平和的な国家および社会の形成者」としての国民を基底とした国民的共通教養論は、1990年代以降、近代的枠組みの揺れや人類的課題への認識、あるいは文化や価値観をめぐる分化と多様化の進展によって大きく揺さぶられる。近代化、都市化の進展はボーダレス化を伴うが故に「共通」の土台をより広範に築くと予期されたが、むしろ現実にはますます「差異」が際立つ社会へと世界はシフトしてきた。ここに至って学校カリキュラムは、市民的（共通）教養としての展開、および多様性やコンフリクトを内包した「共通」のあり方を求められることとなる。1998年、「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を養うこと。(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」をねらいとして、横断的・総合的な課題や児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、創意工夫を生かした教育活動を行うものとして「総合的な学習の時間」が登場したのも、そのような趨勢のなかにあった⁷⁾。「共通の教養」から「共生の教養」へ⁸⁾。そこには、国家や文化が相対化し、人類的課題がますます認識されるなかで生成された、新しい関係性への志向がある。「福祉」はまさに、そのような課題テーマの一つである⁹⁾。

高橋（2010）は、福祉教育について様々な定義を検討しながら「民主主義と発達保障を基礎とした市民形成教育」として定位しつつ、「主権者として」「生活者として」「実践者として」という3つのアスペクトが統合された学びとして構想する¹⁰⁾。ならば必然的にそのような学びは、コンフリクトとインクルージョンをめぐる創造的課題として立ち現れることとなる。

佐藤（2016）は、小学校における福祉教育の実践について検討し、福祉についての知識的理解、体験的理解、共感的理解をどう組み立てるか、そして理解や思考を実践力にどうつなぐかといった課題を指摘している¹¹⁾。その際教師には、子どもたちの体験や理解や思考を、あるいはその中で生まれるであろう葛藤や揺らぎや動揺を、学びへと昇華するサポートが求められる。

さて、そのような力を、我々はどう養成するのか。

2 ユニバーサルデザインと介護等体験

先述したように共通カリキュラムの志向は、基本的人権に基づいている。ユネスコの「学習権宣言」を援用するまでもなく、「学びへの権利」(right to learning)は基本的人権であり、誰もが教育へのアクセスを保障されなければならない。学びをユニバーサルなものとしてデザインするという発想は、そのことと通底している。

「約 26 年前に、障害のある学習者が通常カリキュラムにアクセスするための方法の開発を始めました。当初は私たちも、彼ら一人ひとりを適応させること、あるいは“治す”ことの手助けに目を向けていました。・・・けれども私たちは、自分たちの視野が狭すぎたということにも気づきました。・・・つまり、適応の負担は学習者ではなくカリキュラムの方が背負うべきということです。」¹²⁾

CAST (Center for Applied Special Technology) によるこのような認識などを機に我が国でも、この CAST による「3 原則」¹³⁾ などに基づいた授業のユニバーサル化が取り組まれている。例えば長江・細渕 (2005) は、次のような「授業のユニバーサルデザインの 7 原則」¹⁴⁾ を示している。

- 原則 1 全ての児童が学びに参加できる授業
- 原則 2 多様な学び方に対し柔軟に対応できる授業
- 原則 3 視覚や触覚に訴える教材・教具や環境設定が準備されている授業
- 原則 4 欲しい情報がわかりやすく提供される授業
- 原則 5 間違いや失敗が許容され、試行錯誤をしながら学べる授業
- 原則 6 現実的に発揮することが可能な力で達成感が得られる授業
- 原則 7 必要な学習活動に十分に取り組める課題設定がなされている授業

ここで問われているのは、全ての子どもにとって「学ぶ意味」が創出される教室の創造であろう。

一方、共生社会の形成を基礎理念とする特別支援教育政策は、必然的コララリーとしてインクルーシブ教育政策の導入へと展開してきた¹⁵⁾。その中で、学校教育全体に「特別支援教育の理念と基本的考え方が普及・定着すること」¹⁶⁾ が望まれるとともに、特別支援教育についての一定の知識・技能を有していることが全ての教員に求められる¹⁷⁾。こうして学校教育のユニバーサルデザイン化の取り組みは、このような教育政策のなかにも位置づけられることになるのである。

いずれにしても、ここで求められているのは、第一に、全ての子どもに価値あるものとの出会いがあること、第二に、「わかる」や「できる」といった達成感や自己有能感が感じられることであり、そして第三に、私であっていい (enough good) という自己尊重感が欠かせない。そのためには、安らぎや愛情のある関係、ケアないしケアリング¹⁸⁾ の関係が求められることになろう。

3 ケアリングと介護等体験

21 世紀はケアの時代ともいわれ、医療、看護、福祉、そして教育など様々な領域で「ケア」の考え方が広がっている。それは、人間がケアしケアされる関係を通して自らの位置を見出す関係的存在であることからすれば必然であるし¹⁹⁾、様々な多様性が際立つ現代においては時代的要請と言えなくもない。殊に、ケアしケアされるなかで「関係的な個人」としてあり、将来にわたって「関係的な個人」として幸福な人生を創造しようとする子どもたちに願う教育の場においては、欠くことができないものといえよう²⁰⁾。

ケアは一般に、配慮や気配り、あるいは世話といった行為を意味するが、佐伯 (2013) は N. ノディングズのケアリング論をベースに、かかわり (engagement)、共感し (empathy)、尊厳ある人間として畏敬 (reverence) を込めた感嘆の思いで接することという 3 次元モデルとしてケアを提示している²¹⁾。また J. R. マーティンはそのようなケアする学校を、スクールホームとして提示

しているが、それは、「家庭 home」という概念の中核にあるケア (care)、関心 (concern)、結びつき (connection) の三つの C を基盤としてインクルーシブな教育を目指す学校像といえよう²²⁾。

そのような要請のなかで、教師には何が求められるだろうか。N. ノディングズはケア関係が成立する要件として、①受容性 (相互に、相手をそれ自体として受容)、②専心没頭 (専心的な注意を向ける)、③動機の転移 (相手の動機に立った思考と行動)、④自分との互惠性 (一方的な行為ではなく相互に助け合う関係)、⑤応答性 (相互に応答し合う) を挙げている²³⁾。関係的営為のなかでいわば主観的作法 (アート) として成立するこのような教育する力を、我々はどう養成するのか。

おわりに―問題の所在 再び―

「普遍とは『歴史的・社会的に規定され、同時に未来へと開かれたもの』として、あるいは『開かれた普遍』としてとらえることが必要であり、その上で多様性と普遍性の統一の仕方として、『多様性を越える』普遍性という発想と共に、『多様性を通しての』普遍的なものをどうつくっていくかという発想が重要」であり、「差異を越えての普遍とともに、差異を貫いての普遍的なものへの感覚の方が、これからはいっそう重視されなければならない。」²⁴⁾

21 世紀を展望するとき、ちがいや多様性に対峙することの必要性が広範に共有された。あれから十五年余。私たちは新たな地平を拓いていけているだろうか。

本稿では、1990 年代以降の学校カリキュラムのあり方をめぐる問題についてみてきた。そこで求められているのは、すべての者に開かれた学びであり、全ての者を包括する学びであり、共生する学びである。「共生」「人権」「共存」。問われているのは、「それぞれが生きる」ための作法 (アート)、「それぞれを生きる」ための作法、そして「それぞれと生きる」ための作法と呼べるものかもしれない。そしてそのようなものとして学校での学びがあるためには、「ともに生きる」当事者性の回復 (ないし新たな再生)こそが求められると筆者は考えている。

介護等体験が導入された 1990 年代から今日までの福祉や教育を取り巻く変化、例えば「介護保険制度」のスタートやボランティア休暇制度の導入、(障害種別を超えた)「特別支援学校」への一本化、そして「障害者差別解消法」の制定などは、障がいなどによる生きにくさ、それに伴うニーズや必要な支援を、人が「生きる」ことの全体像のなかに据えてとらえること、そしてわたしが生きる社会の、わたしたちの問題としてとらえることをより一層求めている。ここでもまさに、《ともに生きる当事者性》の回復 (ないし新たな再生)が必要とされているのである。教師がまさにその当事者たるための入り口として、「介護等体験」を位置づけられないだろうか。それこそが筆者が、「介護等体験」の授業担当者として追い求めていることである。

人と、障がいなどの生きにくさを切り離して理解したり考えたりするのではなく、「障がいを生きること」や「老いること」といった全人的な理解、その人まるごとに出会い、その人まるごととしてわかる機会が、人との出会い、「体験」にはある。「介護等体験」がそのような機会になればと願う。しかし、そうなるための課題は多い。

第一に、体験先である学校・施設とのコラボレーションの難しさ。連絡協議会や調整会議はあるものの、体験の中身については体験先に任せきりになりがちで、「体験」をともにつくりあげていくといったつながりをつくるには至っていない。

第二に、「体験」を生かすような効果的な事後指導などを実施することの難しさ。教育実習とは異なり、多様な場、多様な時期にでかけることもあって、学びの流れや積み重ねを築くことが難しく、「体験」の学びを十分に生かせていないと反省している。

そして第三に、「介護等体験」の教員養成課程における位置づけの問題。これこそあらゆる課題の基底であり、本研究で取り組もうとしている課題である。本稿では、三つの観点を提示した。続いてそれに沿って、どのような（事前・事後などの）指導を構築していくかについて述べていく必要がある。稿を改めて、論じたい。

注および引用文献

- 1) 山本浩史「高齢者福祉施設の立場からみた介護等体験」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』Vol. 10, 2005年。

なお、介護等体験が抱えている課題については、山本のこの論文のように、福祉施設からとらえたもののほか、特別支援学校からの報告もある。例えば、作田良三「『社会人としての資質能力』の向上に対するボランティア活動の効果」(『日本教師教育学会年報』第16号, 2007年)。

また、介護等体験の効果については、難しさや課題を指摘する報告(例えば、田実潔「介護等体験による学生の意識変化について—教職志望学生が介護等体験から学ぶもの—」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』45(2), 2008年。同「11年間の縦断的研究による介護等体験での学生の意識変化—特に施設での体験から学生が学ぶもの—」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』52, 2015年。同「特別支援学校における介護等体験での学生意識変化」『北星学園大学社会福祉学部北星論集』53, 2016年。)がある一方、障がい者、高齢者イメージの変容やコミュニケーションの大切さへの気づき、あるいは感謝される喜びや有用感といった意義や効果の指摘(例えば、入江直子「介護等体験の意義と課題—「神奈川大学方式」で取り組んでみて—」『神奈川大学心理教育論集』27, 2008年。)もある。

- 2) 小川裕子「国立教員養成大学・学部における「介護等体験」単位化の実態—「介護等体験」の主体性確立を目指して—」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』17, 2009年。
- 3) 例えば、青木美知子・徳本玲子「介護等体験における中間支援組織の役割Ⅰ」(『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』Vol. 10, 2005年)など。

また、各種出版されている「介護等体験」のいわゆるテキストの内容も、そのことの証左といえよう。なお、筆者が検討したテキストは次の通り。

- ・小池妙子『教職課程の介護等体験実習の基礎』明治図書, 1999年。
- ・吉田辰雄・大森正編著『介護等体験・教育実習の研究』文化書房博文社, 2000年。
- ・船津守久・河内昌彦・李木明德編『介護等体験における人間理解—教師を志すあなたへ』中央法規, 2001年。
- ・斎藤友介・坂野純子・松浦孝明・中嶋和夫編著『チャレンジ介護体験—共生時代における障害理解のエッセンス』ナカニシヤ出版, 2002年。
- ・山崎英則・北川明・佐藤隆編著『教育実習ガイダンス』東信堂, 2003年。
- ・大森正『新・介護等体験・教育実習の研究』文化書房博文社, 2008年。
- ・渡邊映子・中村勝二・宮本文雄・今中博章・朝木永・鎌田大輔編著『実践「介護等の体験」ハンドブック』ブレーン出版, 2008年。
- ・斎藤友介・坂野純子・矢嶋裕樹編著『大学生のための福祉教育入門—介護体験ハンドブック』ナカニシヤ出版, 2009年。
- ・全国特別支援学校長会編著『特別支援学校における介護等体験ガイドブック フィリア〔新学習指導要領版〕』ジアース教育新社, 2010年。
- ・渡邊映子・中村勝二・宮本文雄・今中博章・朝木永・鎌田大輔『「介護等の体験」ハンドブック』

おうふう，2010年。

- ・社会福祉法人全国社会福祉協議会『よくわかる社会福祉施設—教員免許志願者のためのガイドブック第3版』社会福祉法人全国社会福祉協議会，2013年。
- ・現代教師養成研究会編『教師をめざす人の介護等体験ハンドブック四訂版』大修館書店，2014年。
- ・全国特別支援学校長会編著『特別支援学校における介護等体験ガイドブック フィリア〔インクルーシブ教育システム版〕』ジアース教育新社，2014年。
- ・全国特別支援学校長会編著『介護等体験：ルールとマナー フィリアⅡ』ジアース教育新社，2014年。

4) 小川裕子，前掲書。

5) そもそも，介護等体験を教員養成にどう位置づけるかの本来的な是非については審議されないまま同法は成立した。（奥本繁「教職課程における『介護等体験』に関する一考察」『國學院短期大学紀要』第20号，2003年。）

6) 第140回衆議院 文教委員会。

7) 文部科学省『小学校学習指導要領』ぎょうせい，1998年。

8) 子安潤『「学び」の学校—自由と公共性を保障する学校・授業づくり—』ミネルヴァ書房，1999年。

9) 大橋謙策「世代間の対話と共生—新しい福祉教育のために」教育科学研究会『現代社会と教育』編集委員会編『現代社会と教育 6 21世紀の人間と教育』大月書店，1994年。

10) 高橋智「福祉教育」茂木俊彦編集代表『特別支援教育大事典』旬報社，2010年。

11) 佐藤真澄「小学校における福祉教育に関する一考察」『山口学芸研究』7，2016年。

12) CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*, 2011.（日本語版翻訳：金子晴恵・バーンズ亀山静子）[http://udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%200_Japanese_final%20\(1\).pdf](http://udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_2%200_Japanese_final%20(1).pdf)（2016年11月26日）

なお，ノーマライゼーションやICF（国際機能分類）を基本とする障がい者福祉，特別支援教育は，障がいを社会のあり方の問題として捉えようとしている点で，問題の基軸を共有しているといえよう。

13) Ibid.

原則1 提示に関する多様な方法の提供

原則2 行動と表出に関する多様な方法の提供

原則3 取り組みに関する多様な方法の提供

14) 長江清和・細渕富夫「小学校における授業のユニバーサルデザインの構想—知的障害児の発達を促すインクルーシブ教育の実現に向けて—」『埼玉大学紀要教育学部（教育科学）』54（1），2005年。

15) 特別支援教育政策やインクルーシブ教育政策そのものについての検討は，ここでは行わない。例えば，有松玲「ニーズ教育（特別支援教育）の“限界”とインクルーシブ教育の“曖昧”—障害児教育政策の現状と課題—」（『立命館人間科学研究』28，2013年）などを参照。

16) 中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」2005年。

17) 中央教育審議会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」2012年。

例えば国立特別支援教育総合研究所は，全ての教員に求められる専門性の要素として，①特別支援教育に関する知識・技能の活用，②教職員および関係者の連携・協働，③共生社会の形成に関する意識を挙げている。（研究成果報告書「インクルーシブ教育システムにおける教育の専門

性と研修カリキュラムの開発に関する研究（平成 23 年度～ 24 年度）」2013 年）

- 18) ケアおよびケアリングの定義や区別については様々な見解があるが、N. ノディングスは、ケアすることはケアされることを伴う双方向的な関わりであるということを、「ケアリング」という言葉で表現している。（ネル・ノディングス著／立山善康他訳『ケアリング—倫理と道德の教育 女性の観点から』晃洋書房，1997 年。）
- 19) ミルトン・メイヤロフ著／田村真・向野宣之訳『ケアの本質—生きることの意味』ゆみる出版，2002 年。
- 20) ネル・ノディングス著／佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて』ゆみる出版，2007 年。
- 21) 佐伯胖「子どもを『人間として』みるということ—ケアリングの 3 次元モデル」子どもと保育総合研究所編『子どもを「人間としてみる」ということ—子どもとともにある保育の原点—』ミネルヴァ書房，2013 年。
- 22) ジェーン・R・マーティン著／生田久美子監訳『スクールホーム—＜ケア＞する学校』東京大学出版会，2007 年。
- 23) 生田久美子「『ケアリング』としての『学び』」佐伯胖監修／渡辺信一編『「学び」の認知科学事典』大修館書店，2010 年。
- 24) 堀尾輝久「地球時代とその教育」『岩波講座現代の教育 11 国際化時代の教育』岩波書店，1998 年。